

**L'ÉVALUATION EN MATHÉMATIQUE : À LA RECHERCHE D'UNE
CONCEPTUALISATION DE L'ACTIVITÉ ÉVALUATIVE DES
ENSEIGNANTS**

Maria Palmira Alves, José António Fernandes & Eusébio André Machado,
Université du Minho, Portugal

Mots-clés : Perspectives et pratiques d'évaluation, enseignement élémentaire et secondaire, Mathématique.

Résumé

Depuis les deux dernières décades, le scénario de l'évaluation éducationnel a beaucoup changé. De plus en plus, la société exige l'efficacité et l'excellence scolaires et, en même temps, que l'école soit juste et efficace. Au Portugal, l'encadrement normatif, en ce qui concerne l'évaluation a beaucoup changé, surtout depuis 1986¹. Ce nouveau contexte légitime une investigation aux pratiques d'évaluation des enseignants, pour en évaluer l'impact.

Cette communication présente une étude sur les conceptions et les pratiques d'évaluation des enseignants de Mathématique, dont les questions de recherche: 1- quelles perspectives ont et quelles pratiques d'évaluation mettent en place les enseignants de Mathématique dans leur activité professionnelle?; 2. les perspectives et les pratiques d'évaluation des enseignants de Mathématique sont influencées par *leur expérience*, par *le niveau qu'ils enseignent* et par leur rapport avec le *stage pédagogique*? 177 enseignants de Mathématique du 2.ème² et du 3.ème³ cycle de l'enseignement élémentaire et du secondaire⁴, se sont portés volontaires pour remplir un questionnaire sur neuf dimensions de l'évaluation. Les résultats, concernant la première question de recherche, qui nous présenterons, montrent qu'il y a un très fort décalage entre les orientations législatives et programmatiques et les pratiques d'évaluation des enseignants. Même si les programmes de Mathématique demandent clairement que les instruments à utiliser pour évaluer les apprentissages des élèves soient diversifiés, les réponses des enseignants montrent que les tests à papier et crayon sont l'instrument le plus important ou le seul qu'ils utilisent pour évaluer l'apprentissage.

La définition, la nature et les fonctions de l'évaluation

Depuis vingt ans, l'évaluation devient un objet de changements légaux soit au niveau de l'enseignement élémentaire, soit au niveau du secondaire que, d'une façon générale, configurent un nouveau paradigme d'enseignement et d'apprentissage. Un des plus forts éléments de ces dernières orientations est, sans contredit, la rénovation du curriculum (Loi n.º6/2001) qui comprend, entre autres, l'évaluation des

¹ C'est l'année de la réforme curriculaire au Portugal.

² L'âge des élèves: 10-12

³ L'âge des élèves: 13-15

⁴ L'âge des élèves: 16-18

apprentissages surtout le caractère formatif, l'importance de l'auto-évaluation régulée, la nécessité de diversifier les instruments et les participants dans le processus de l'évaluation.

Dans ce sens on définit l'évaluation des apprentissages à la suite de Barbier (1990) comme une démarche qui permet de porter un jugement sur les compétences développées et les connaissances acquises par l'élève en vue de prendre des décisions et d'agir. Ce jugement doit s'appuyer sur des informations pertinentes et suffisantes qui donnent un sens à la décision et respecter les valeurs qui orientent l'évaluation des apprentissages : la justice, l'égalité et l'équité ainsi que la cohérence, la rigueur et la transparence (Bélair, 1999).

Dans la mesure où l'évaluation doit être intégrée au processus d'enseignement et d'apprentissage et jouer un rôle de régulation, les situations d'évaluation sont accordées de favoriser le développement des compétences.⁵ La régulation faite par l'enseignant (celle que nous intéresse dans cette étude) peut porter sur différents objets d'apprentissage comme la démarche utilisée, le résultat final ou les connaissances antérieures et, selon Depover et Noel (1999), doit favoriser le progrès de l'élève. Pour rendre compte du développement des compétences de l'élève, les enseignants réalisent le bilan de ses apprentissages en considérant l'ensemble des informations pertinentes. Ils interprètent ces dernières à la lumière des attentes de fin du programme de formation (Allal, 1999).

Les actuels programmes de Mathématique sont en accord et conséquents avec l'encadrement normatif. Dans le programme de l'enseignement élémentaire le caractère formatif est valorisé, l'engagement de l'élève dans le processus, l'élargissement du domaine conceptuel, les aptitudes et les attitudes, la diversité des instruments de l'évaluation et la participation de l'élève. Au secondaire, les programmes présentent les mêmes orientations. En effet, il est prévu que l'évaluation ne se limite pas à évaluer le produit, mais aussi le processus de l'apprentissage, en garantissant que l'élève soit le protagoniste en tant qu'élément actif, réflexif et responsable de son apprentissage, et l'importance de la diversification des instruments, en particulier la réalisation obligatoire de rédactions mathématiques (APM, 1998). Il y a donc, dans les programmes de Mathématique, une conception de l'évaluation centrée sur le processus, sur l'élève et sur l'évaluation formative (Abrantes, 2001; Allal, 2000; Alves, 2002; Hadji, 1994) et non pas sur le produit, sur l'enseignant et sur l'évaluation sumative, interne ou externe. Il s'agit donc, d'un paradigme qui valorise l'évaluation interne et contextuelle, selon les conceptions cognitivistes de l'évaluation (Cardinet, 1994) ou encore, selon Alves e Machado, (2003) d'un paradigme émancipatoire.

Par contre, plusieurs recherches montrent que les pratiques d'évaluation des enseignants de Mathématique se sont attardées au produit (Ponte, Matos, & Abrantes, 1998; Ramalho, 2002) et, alors, inscrites dans le paradigme de la performativité (Alves & Machado, 2003), dont l'évaluation est un processus rigide et linéaire et les outils d'évaluation ne favorisent pas la participation active de l'élève à l'évaluation.

⁵ On entend par compétence un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources. La compétence est indissociable des situations et des contextes dans lesquels elle est appelée à se manifester. Elle est complexe et évolutive.

Par contre, plusieurs recherches montrent que les pratiques d'évaluation des enseignants de Mathématique se sont attardées au produit (Ponte, Matos & Abrantes, 1998 ; Ramalho, 2002) et, alors, inscrites dans le paradigme de la performativité (Alves & Machado, 2003), dont l'évaluation est un processus rigide et linéaire et les outils d'évaluation ne favorisent pas la participation active de l'élève à l'évaluation.

Ces présupposés nous ont permis d'entamer une recherche, centrée sur les perspectives et sur les pratiques de l'évaluation en Mathématique, à partir de deux questions de recherche:

1- Quelles conceptions ont-ils et quelles pratiques d'évaluation mettent en place les enseignants de Mathématique dans leur activité professionnelle?,

2- Les conceptions et les pratiques sont-elles influencées par l'expérience de l'enseignant, par le niveau de scolarité qu'ils enseignent et en rapport avec le stage pédagogique?

Il s'agit d'une étude quantitative à caractère simultanément descriptif et comparatif causal. Les participants ont été 177 enseignants de Mathématique de la région Nord du Portugal, ainsi distribués : 32 pour le 2^{ème} cycle, 93 pour le 3^{ème} cycle et 51 pour le secondaire. Les données ont été recueillies par un questionnaire, constitué par 23 items, dont quelques-uns avec plusieurs items ouverts et/ou fermés, sur neuf dimensions de l'évaluation: fonctions, intervenants, formes, préparation, périodicité, conséquences, adaptation et difficultés ressenties et comment améliorer l'évaluation.

En termes d'analyse des données, pour la première question de recherche, on a utilisé la statistique descriptive pour les items fermés et l'analyse de contenu pour les items ouverts ; pour la deuxième question de recherche nous n'avons utilisé que des données des items fermés avec la statistique descriptive.

Perspectives d'évaluation en mathématiques

Dans cette section, nous présentons les perspectives et les pratiques d'évaluation des enseignants de mathématique impliqués dans cette étude, à partir des nouvelles dimensions d'évaluation contemplées dans le questionnaire : les fonctions, les intervenants, les formes, la préparation, la périodicité et le processus, les conséquences, l'adaptation, les échelles et les difficultés ressenties et comment améliorer l'évaluation.

Fonctions

La majeure partie des enseignants affirme évaluer en mathématique avec les finalités de réguler le processus de l'enseignement (86%) et l'apprentissage des élèves (81%), attribuer des classifications aux élèves (77%) et développer l'élève comme une personne (62%). Toute la finalité de l'évaluation pour orienter les élèves dans leurs futurs choix a été référée par peu d'enseignants (18%). Ces résultats montrent la valorisation de l'intégration de l'évaluation dans le processus de l'enseignement-apprentissage, allant à la rencontre des orientations actuelles sur l'évaluation des élèves.

Intervenants

L'enseignant (99%), les élèves (96%) et le conseil de classe (63%) sont les intervenants dans l'évaluation référés par la majeure partie des enseignants, suivit avec un plus faible pourcentage par le Ministère de l'Éducation ou ses organismes (44%), l'école (40%) et les parents des élèves et les tuteurs (19%). Ces résultats manifestent l'évaluation comme quelque chose qui concerne les enseignants ou les organismes de l'école et très peu d'enseignants reconnaissent aux parents d'élèves et aux tuteurs le rôle qui leur appartient dans l'évaluation. Cependant, quand les enseignants sont questionnés sur les intervenants les plus influents dans l'évaluation, seulement l'enseignant (90%) et les élèves (84%) continuent à être référés par la grande majorité, ce que restreint l'évaluation aux intervenants dans la salle de classe.

En ce qui concerne la participation des élèves dans l'évaluation, il faut distinguer une intervention ponctuelle, surtout à la fin de chaque trimestre scolaire, à laquelle ils appellent l'autoévaluation de l'élève.

Formes

Dans l'attribution des classifications à leurs élèves, presque tous les enseignants réfèrent l'utilisation de testes (99%), de devoirs (94%) et le comportement des élèves dans la classe (89%) ; la majeure partie des enseignants font référence à l'assiduité et à la ponctualité des élèves (79%), aux travaux individuels (71%) et aux travaux de groupe (67%) ; et avec un pourcentage clairement inférieur, ils réfèrent les compositions mathématiques (35%) et les travaux de projets (19%).

Quand les enseignants sont questionnés sur les formes d'évaluation les plus valorisées dans l'attribution des classifications à leurs élèves, seulement les testes continuent à être cités par presque tous les enseignants (96%) et la participation ainsi que l'engagement dans la salle de classe (73%). Nous pouvons, alors, conclure qu'une évaluation individuelle dans l'attribution des classifications aux élèves est la plus valorisée. Les compositions mathématiques assument soit un caractère subsidiaire, s'intégrant dans les testes, dans les travaux individuels et de groupes, soit un caractère autonome, étant considéré comme un instrument qui fonctionne *per se*. Cette forme d'évaluation est pratiquement limitée à l'enseignement secondaire, ce qui est expliqué par son inclusion dans le respectif programme scolaire (Ministère de l'Éducation, 2002a) et dans l'Examen National de Mathématique de la terminale.

Les travaux de groupe sont implémentés sous le contrôle de l'enseignant, qui définit la composition des groupes, choisit et propose les thèmes et l'évaluation aussi que la présentation orale. Ils sont réalisés à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe, selon le temps disponible. Aussi sous le contrôle de l'enseignant, les travaux individuels s'intègrent dans les tâches individualisées les plus variées, tels que la résolution d'exercices dans la salle de classe, les travaux de recherche et la correction de testes.

Différemment des formes d'évaluation cités précédemment, les devoirs ont l'impression de valoir *per se*, ayant comme objectif consolider et renforcer les apprentissages et promouvoir les habitudes et les méthodes d'étude. Ces tâches, avec un caractère universel et retirées des livres de texte, s'insèrent plus dans une logique de vérification que dans une logique de régulation des apprentissages, elles se centrent plus dans une différenciation négative (surpasser les lacunes, les déficiences, les

limitations et les difficultés) et elles ne constituent pas d'opportunités d'enrichissement, de développement et de différenciation positive.

Finalement, dans le cas de la participation et de l'engagement, du comportement et la assiduité et la ponctualité, les enseignants fréquemment réfèrent leur importance dans la pondération des classifications à attribuer dans le final des trimestres scolaires et réfèrent le recours à des pratiques d'observation en salle de classe à travers du recours à des instruments de registre, nommément les grilles.

Préparation

La plus grande partie des enseignants élabore les différentes formes d'évaluation individuellement (77%) et attribue une plus grande importance au programme de la discipline de mathématique (89%) et à la planification de son Département/groupe Disciplinaire (88%). Ces résultats paraissent détacher le domaine disciplinaire de l'évaluation, centré en chaque enseignant.

L'influence des testes dans les classifications à attribuer aux élèves excède clairement l'importance de toutes les autres formes d'évaluation (66%). La majeure partie des fois, le pourcentage attribué aux testes a été établis par le département/Groupe Disciplinaire (56%) et présentent des avantages au niveau de la validité et de la fiabilité, permettent recueillir plus d'information et individualiser la classification des élèves et constituent un stimulant à l'étude et une meilleur propédeutique pour les examens. Comme désavantages, les enseignants réfèrent les effets psychologiques inhérentes à la réalisation des testes (e.g., stress, anxiété et nervosité) le fait des testes ne permettent pas d'évaluer toutes les capacités/compétences mathématiques considérés importantes (e.g., interaction, oralité et recherche d'information) et incitent l'étude dans les moments qui précèdent les testes.

Relativement aux autres formes d'évaluation, ces avantages se centrent dans le plus grand choix de capacités/compétences qui permettent d'évaluer, stimulent la motivation et le goût pour les mathématiques et, par conséquent, le succès éducatif, promouvant une plus grande confiance dans l'évaluation, car en englobant tout le travail développé et toute la connaissance de l'élève s'assume comme la plus correcte et la plus juste, et sont plus adéquates au promotion d'une évaluation plus régulatrice et formatrice. Du côté des inconvénients, il est référé sa faible mesurabilité, ce qui augmente la subjectivité, rend difficile la quantification et succincte une plus grande discussion entre les enseignants parents d'élèves, de plus grandes exigences de travail et de temps de la part de l'enseignant, une plus grande diversité entre ces pratiques d'évaluation et les Examens Nationaux et plus faibles garanties de légitimité et d'authenticité du travail réalisé par les élèves.

Périodicité et processus

La majeure partie des enseignants fournissent des informations d'évaluation à leurs élèves une ou deux fois par période scolaire, à la fin de chaque unité d'enseignement ou mensuellement (71 %), démontrant se traiter d'une information relative à des testes écrits. A peine un sur quatre enseignants fournissent des informations plus fréquemment. Cette information d'évaluation, pour la majeure partie des enseignants (70%), consiste dans la classification totale, dans les ponctuations parcellaires et en

commentaires. Finalement, les restants enseignants (24%) remettent la correction aux élèves avec des commentaires pour qu'ils corrigent, changeant, de cette façon, son évaluation.

Conséquences

À peine deux sur cinq enseignants (38%) attribuent aussi l'échec scolaire dans la discipline de mathématique au type d'évaluation pratiquée. Dans le cas des enseignants qui n'attribuent pas l'échec scolaire au type d'évaluation pratiquée, qui sont la majeure partie, ils attribuent l'échec scolaire au manque de bases et d'étude et à la vision sociale négative de la discipline ; dans le cas des autres enseignants, on distingue la non correspondance entre ce qui est fait dans les cours et ce qui est requis dans l'évaluation et non la diversification des formes d'évaluation, basée exclusivement dans les testes et centrée dans la classification.

La plus grande partie des enseignants (84%) retire la conséquence de l'évaluation pour ses pratiques pédagogiques, spécialement en cherchant motiver plus les élèves, diminuant le rythme de l'enseignement, individualisant plus le travail avec les élèves, proposant des tâches plus abstraits, débattant les critères d'évaluation et diminuant le degré d'exigences des testes. Dans ces réponses, nous pouvons identifier une présupposition commune : toutes les adaptations surgissent, presque tout le temps, dans la séquence de mauvais résultats et dans un tableau de surpassement de situations d'échec.

Adaptation

Approximativement trois en chaque cinq enseignant (63%) affirment adapter l'évaluation qu'ils effectuent au niveau du dégagement de la classe, ce qui arrive dans les situations d'échec scolaire. Ainsi, ils cherchent adapter les instruments d'évaluation, ils réalisent des testes indifférenciés, changent les critères d'évaluation et diminuent le degré d'exigence. Près de trois sur cinq enseignants (62%) affirment avoir en considération dans l'évaluation les caractéristiques individuelles de ses élèves, stimulant les élèves avec des doutes, élaborant des matériaux et réalisant des testes adaptés. Dans ce cas, il semble être implicite dans les réponses de la majeure partie des enseignants que les caractéristiques individuelles se rapportent vers des aspects plus ou moins pathologiques, faisant quelques uns référence aux élèves avec des nécessités éducatives spéciales.

Échelles

L'échelle de 1 à 5, utilisée dans l'enseignement élémentaire et secondaire, n'est pas adéquate pour plus de deux sur trois enseignants (72%), car elle ne permet pas de différencier les élèves et elle favorise la médiocrité, puisqu'elle ne favorise pas la compétition et ne motive pas suffisamment les élèves. Dans le cas de l'échelle de 0 à 20, utilisé dans l'enseignement secondaire, environ six sur sept des enseignants (88%) la considère adéquate, car elle permet une plus grande différenciation et une plus grande objectivité dans l'évaluation et elle est aussi l'échelle utilisée dans les Examens Nationaux.

Difficultés ressenties et comment améliorer l'évaluation

Les difficultés des enseignants dans l'évaluation se situent au niveau des dispositifs de l'évaluation, des difficultés relatives aux principes de l'ordre éthique et des difficultés en relation avec l'évaluation des aspects comportementaux et attitudeux. Pour améliorer la manière d'évaluer les élèves, les enseignants suggèrent informer à temps les élèves des critères d'évaluation, implémenter l'évaluation diagnostique et continue, diversifier les formes d'évaluation, approfondir sa formation et le dialogue entre les enseignants dans ce domaine, individualiser davantage l'évaluation, introduire des Examens Nationaux au final de tous les cycles et finir avec les examens. Au delà de ces suggestions spécifiques pour l'évaluation, les enseignants proposent d'autres suggestions plus générales, comme la réduction/changement des programmes scolaires, l'adaptation de l'enseignement des Mathématiques dans la vie quotidienne, une plus grande utilisation des nouvelles technologies et responsabiliser les parents d'élèves.

Synthèse

Pour la majeure partie des enseignants de Mathématique participants dans cette étude: i) prendre des informations pour décider sur l'enseignement, attribuer des classifications et développer l'élève en tant que personne, sont les fonctions de l'évaluation les plus valorisées par les enseignants; ii) l'enseignant et les élèves sont les principaux intervenants dans l'évaluation en mathématique; les parents n'ont presque aucune influence; iii) les instruments les plus valorisés par les enseignants sont les tests à papier et crayon suite à la participation et l'intérêt démontrés par l'élève dans la classe; iv) pour élaborer les instruments d'évaluation, les enseignants comptent surtout sur le programme et la planification de leur département; v) la majorité des enseignants élabore les formes d'évaluation individuellement; un peu plus que la moitié donne aux élèves des informations sur les résultats de l'évaluation une ou deux fois par trimestre ou à la fin de chaque unité d'enseignement; vi) l'échec dans la discipline de mathématique est attribué au manque de connaissances des élèves plutôt qu'à l'évaluation qui est faite par les enseignants; vii) les résultats de l'évaluation des élèves influencent les pratiques pédagogiques ultérieures des enseignants, puisque la majorité adapte l'évaluation au niveau de la classe et prend en considération les caractéristiques individuelles, mais seulement s'il y a des situations d'échec; viii) concernant les difficultés ressenties et la façon d'améliorer l'évaluation, les enseignants identifient des difficultés liées aux dispositifs d'évaluation, surtout la façon de définir les meilleurs instruments d'évaluation, avec l'amplitude adaptée à la diversité des compétences et au nombre d'élèves qu'ils sont obligés à évaluer; difficultés liées à des principes d'ordre éthique (comment être juste? comment dépasser l'affectivité?); difficultés liées à l'évaluation du comportement et des attitudes (comment évaluer les élèves qu'ont un mauvais comportement, mais des bons résultats?); ix) les suggestions présentées par les participants pour améliorer la façon d'évaluer les élèves sont les suivantes: informer les élèves sur les critères d'évaluation dès la première session du cours; faire l'évaluation diagnostique;

diversifier les instruments d'évaluation; dialogue entre les enseignants surtout pendant les actions de formation; réduction du nombre d'élèves par classe; examens nationaux à la fin de chaque cycle; diminution des contenus ou leur altération, adaptation de l'enseignement de chaque discipline à des problèmes de la vie pratique, adapter les salles, surtout avec des ordinateurs et, finalement, responsabiliser les parents.

Conclusion

Ces résultats nous amènent à affirmer que les pratiques des enseignants sont plutôt de l'ordre de la mesure, du control, de l'efficacité et de la performativité (Alves & Machado, 2003 ; Bonniol & Vial, 1997) que de l'ordre de la régulation, de la transformation, de la participation et de l'émancipation (Alves & Machado, 2003 ; Bonniol & Vial, 1997).

Le tableau 1 ci-dessous fait la synthèse des résultats, selon les différentes dimensions étudiées dans l'étude et les paradigmes présentés.

Tableau 1 - [Inscription des pratiques dans les paradigmes](#) de l'évaluation.

Paradigme de la performativité (mesure, control, efficacité)	Paradigme de l'émancipation (régulation, transformation, participation)
<i>Fonctions de l'évaluation</i>	
Attribuer des classifications.	Décider sur l'enseignement et développer l'élève en tant que personne.
<i>Principaux intervenants dans l'évaluation</i>	
L'enseignant et les élèves.	Les parents n'ont presque aucune influence.
<i>Instruments les plus valorisés</i>	
Les tests à papier et crayon.	La «participation» et l'«intérêt» démontrés par l'élève dans la classe.
<i>Elaboration des instruments d'évaluation</i>	
Les enseignants comptent surtout sur le programme et la planification de leur département. La majorité des enseignants élabore les formes d'évaluation individuellement.	
<i>Échelles</i>	
L'échelle de 1 à 5 (l'enseignement élémentaire) n'est pas adéquat pour plus de deux sur trois enseignants (72%), ne permet pas de différencier les élèves (elle favorise la «médiocrité», ne promeut pas la compétition et ne motive pas suffisamment les élèves). Dans l'échelle de 0 à 20 (enseignement secondaire) environ six sur sept des enseignants (88%) la considère adéquate,	

permet une plus grande différenciation et une plus grande objectivité dans l'évaluation, et est aussi l'échelle utilisée dans les Examens Nationaux.

Communication des résultats

Un peu plus que la moitié donne aux élèves des informations sur les résultats de l'évaluation une ou deux fois par période ou à la fin de chaque unité d'enseignement.

L'échec dans la discipline de mathématique

Manque de connaissances des élèves plutôt qu'à l'évaluation qui est faite par les enseignants.

L'influence des résultats de l'évaluation dans les pratiques pédagogiques

La majorité adapte l'évaluation au niveau de la classe et prend en considération les caractéristiques individuelles, mais seulement s'il y a des situations d'échec.

Difficultés senties et la façon d'améliorer l'évaluation

Définir les meilleurs instruments d'évaluation, avec l'amplitude adaptée à la diversité des compétences et au numéro d'élèves.

Liées à des principes d'ordre éthique (comment être juste? comment dépasser l'affectivité?) et au comportement et aux attitudes (comment évaluer les élèves qu'ont un mauvais comportement, mais des bons résultats?).

Suggestions présentées

Examens nationaux à la fin de chaque cycle; diminution des contenus ou leur altération, adaptation de l'enseignement de chaque discipline à des problèmes de la vie pratique, adapter les salles, surtout avec des ordinateurs.

Informar les élèves sur les critères d'évaluation dès la première session du cours, faire l'évaluation diagnostique, diversifier les instruments d'évaluation, dialogue entre les enseignants surtout pendant les actions de formation, réduction du nombre d'élèves par classe et responsabiliser les parents.

Si nous essayons une conceptualisation de l'activité évaluative des enseignants de Mathématique, il ressort évident:

- Un changement hybride: il y a besoin de répondre, à la fois, au paradoxe de l'exigence de la performativité et les ambitions de l'émancipation et ça se fait plutôt par un engagement entre les nouvelles exigences et les contraintes des pratiques, que par une innovation effective et holistique,
- Un processus d'innovation «hypocrite» (Brusson, 2006): pour survivre à une pression dilacérant les enseignants adaptent pragmatiquement les propositions

d'innovation aux pratiques qui leurs assurent «tranquillité» sans l'obligation de prendre des risques individuellement,

- La résistance aux changements dans l'évaluation ne se situe pas au niveau de la pensée de l'enseignant : ses représentations, ses conceptions, etc., (Garcia, 1999); en revanche, il y a une adhésion conceptuel au changement sans une totale correspondance dans les pratiques, tel que Louis (1999), l'avait déjà observé.

Références

- Abrantes, P. (2001). *Reorganização curricular do ensino básico - Princípios, medidas e implicações*. Lisboa : ME/DEB.
- Allal, L. (2000). Et l'architecture des savoirs? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 22(1), 165-172.
- Alves, M. P. & Machado, E. A. (2003). Sentido da Escola e os sentidos da avaliação. *Revista de Estudos Curriculares*, 1(1), 79-92.
- Alves, M. P. (2002). A avaliação e o desenvolvimento profissional do professor. In A. F. Moreira & Elisabete M. (Orgs.), *Currículo, práticas pedagógicas e identidades* (pp. 138-159). Porto : Porto Editora.
- APM (1998). Matemática 2001. *Diagnóstico e recomendações para o ensino e aprendizagem da matemática. Relatório preliminar*. Lisboa : Autor.
- Barbier, J. -M. (1990). *A Avaliação em Formação*. Porto : Edições Afrontamento.
- Belair, L. (1999). *L'évaluation dans l'école*. Paris : ESF.
- Bonniol, J.-J. & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Brusson, N. (2006). *A Organização da hipocrisia*. Porto : Edições ASA.
- Cardinet, J. (1994). *Avaliar é medir?*. Rio Tinto : Edições ASA.
- Depover, C. & Noel, B. (1999). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*. Bruxelles : De Boeck Université.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto : Porto Editora.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo : Das intenções aos instrumentos*. Porto : Porto Editora.
- Louis, R. (1999). *L'évaluation des apprentissages en classe : théorie et pratique*. Laval : Éditions Études Vivantes.
- Ponte, J. P., Matos, J. M. & Abrantes, P. (1998). *Investigação em educação matemática : implicações curriculares*. Lisboa : Instituto de Inovação Educacional.
- Ramalho, G. (2002). *PISA 2000 : Segundo relatório nacional*. Lisboa : ME/GAVE.